I.U.F.M
Académie de Montpellier
Site de Nîmes

Moureau Sandrine

Peut-on faire acquérir des compétences orthographiques aux élèves grâce à la dictée ?

Contexte du mémoire :

-observation réfléchie de la langue : orthographe

- CE1-CE2-CM1-CM2 à l'école des olivettes de Verfeuil
  CM1 à l'école André Galan de Nîmes
  CM1 à l'école Marcel Pagnol de Bouillargues

Tuteur de mémoire : Vincent Spiegel
Assesseur :

Année universitaire 2005-2006

RÉSUMÉ

La dictée est pratiquée dans toutes les classes mais sous différentes formes. Ce mémoire a pour but de montrer que certaines formes de dictées permettent de développer des compétences orthographiques. Pour cela, deux propositions sont faites. La première est de favoriser la réflexion orthographique par la cacographie. La seconde est de permettre la mutualisation des connaissances et la réflexion par la dictée négociée. La dictée, sous certaines formes, permet le développement de compétences orthographiques.

SUMMARY

The dictation is practised in all the classes but in various forms. The purpose of this memory is to show that the dictation makes it possible to develop orthographical competences. For that, two proposals are made. First is to support the orthographical reflexion by the cacography. Second is to allow the mutualisation of knowledge and the reflexion by the negotiated dictation. The dictation allows the development of orthographical competences.

MOTS CLÉS

ORTHOGRPHE, DICTÉE, RÉFLEXION, MUTUALISATION, COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES, NOTATION, ACQUISITION.

Mention du jury :

Opinion motivée du jury :

Sommaire

INTRODUCTION……..…….……..…p 4

1- QUELQUES FAÇONS D'ENVISAGER L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES PAR LA DICTÉE.

A - L'orthographe dans les instructions officielles…….....p 6

B - Les différentes formes de dictées observées……..……...p 8

2- DEUX PROPOSITIONS DE TRAVAIL POUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES PAR LA DICTÉE.

A - Première proposition : la cacographie……...p 13

B - Deuxième proposition : la dictée négociée……..…..p 17

C – Prolongements……..p 29

CONCLUSION……..…….……p 33

TABLE DES ANNEXES……....p 34

BIBLIOGRAPHIE…….……p 49

INTRODUTION

Au cours de mes stages, j'ai pu observé une pratique très massive des dictées (environ une fois par semaine). La dictée la plus souvent utilisée est la dictée traditionnelle. J'ai également vu en pratique des autodictées et des dictées préparées mais de façon moins fréquentes. A l'issue de ces constations, je me suis interrogée sur l'intérêt et la pertinence de l'utilisation de ces dictées.

De plus, beaucoup d'élèves n'aiment pas l'orthographe. Pour eux, c'est trop compliqué et incompréhensible. Lorsqu'en classe on annonce une dictée, la majorité des élèves s'exclament : « oh non ! », certains disent même : « j'en ai marre, je vais encore avoir 0 ». D'après André Angoujard, « L'orthographe est à la fois détesté et survalorisé par le corps social »*. Cependant, dans notre société, et notamment pour les parents, l'orthographe est très importante. Ils associent une orthographe correcte à la possibilité d'obtenir un emploi. Socialement, l'orthographe d'une lettre (de motivation ou autre) ou d'un CV peut constituer la première impression sur une personne. L'orthographe peut donc avoir un poids très important dans notre société. Malheureusement, cela génère pour la plupart des enfants une frustration et une impression d'incompétence. On entend souvent certains élèves dirent : « de toute façon je suis nul ».

En tenant compte de tous ces paramètres, comment faire pour que tous les élèves parviennent à acquérir une orthographe correcte ? Quelles méthodes utiliser pour son enseignement et plus particulièrement comment utiliser la dictée dans cet apprentissage ? Faut-il utiliser la dictée ou la supprimer malgré son poids important auprès des parents ? Comment l'utiliser pour permettre des apprentissages et l'acquisition de compétences orthographiques par les élèves ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, j'ai émis l'hypothèse que certaines formes de dictées pouvaient être utiles pour l'acquisition de compétences orthographiques. Je suppose pour cela que les élèves doivent échanger et mutualiser leurs connaissances ainsi que développer une réelle réflexion orthographique en prenant conscience du fonctionnement de

la langue par le jeu des explications et des argumentations. C'est pour cela que lors de ma pratique, j'ai tenté de mettre en place certaines formes de dictées qui permettraient cette acquisition. Les dictées mises en place avaient pour but de développer une réflexion orthographique pour permettre une meilleure compréhension de la norme.

Afin de tester ces hypothèses, j'ai réalisé des dictées dans différentes classes de cycle 3. J'ai notamment travaillé l'autodictée et la dictée négociée dans un quadruple niveau (CE1-CE2-CM1-CM2) avec les CM et dans une classe de CM1 (uniquement la dictée négociée). J'ai également travaillé une cacographie dans une autre classe de CM1.

Pour tenter de répondre à ces questions, et plus particulièrement à la question essentielle "Comment faire acquérir aux élèves des compétences orthographiques grâce à la dictée ?", je développerai deux grands axes.

Le premier traitera des différentes façons d'envisager l'acquisition de compétences orthographiques par la dictée. Pour cela, je traiterai la place de l'orthographe dans les instructions officielles antérieures et actuelles ainsi que l'apparition de l'observation réfléchie de la langue dans les instructions officielles de 2002. Puis, j'aborderai les intérêts et les limites des différents types de dictée observées.

Le second abordera des propositions de travail pour l'acquisition de compétences orthographiques par la dictée. J'étudierai plus en détails la cacographie et la dictée négociée.

*Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

1- QUELQUES FAÇONS D'ENVISAGER L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES PAR LA DICTÉE.

A - L'orthographe dans les instructions officielles.

Nous allons plus particulièrement étudier et comparer les instructions officielles de 1995 et de 2002.

En 1995, on parle de connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue : il y a les connaissances en « vocabulaire et orthographe lexicale » et les connaissances en «grammaire et orthographe grammaticale».

L'élève de cycle 2 doit reconnaître l'orthographe des mots d'usage courant, les majuscules, les accents, la cédille. L'élève doit aussi avoir systématisé l'apprentissage de l'accord sujet/verbe dans les cas simples (lorsque le sujet est un nom, un groupe nominal, ou un pronom personnel), les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et les conjugaisons (indicatif présent, passé composé, futur) des verbes les plus usuels (un verbe du premier groupe du type chanter, être, avoir, aller). Les programmes de 1995 précise que « l'orthographe s'acquiert par la pratique de divers exercices dont la copie, la copie différée et la dictée préparée ».

L'élève de cycle 3, quant à lui, doit maîtriser les constantes orthographiques d'ordre morphologique (par exemple, la terminaison des noms des métiers), d'ordre graphique (par exemple m devant m, p, b) et d'ordre étymologique (par exemple la dérivation) ainsi que le trait d'union, le tréma et la cédille. Il est précisé que « le maître insistera sur l'utilisation d'un dictionnaire adapté pour comprendre ou préciser le sens d'un mot ou pour en vérifier l'orthographe ». L'élève doit également acquérir l'accord entre le sujet et le verbe ainsi que l'accord du participe passé employé avec les auxiliaires être et avoir (ceci est en cours d'acquisition à l'issue du cycle). Les programmes de 1995 précise que « l'orthographe lexicale et grammaticale s'acquiert à l'occasion de diverses activités de classe (par exemple la copie d'un résumé, les travaux d'expression écrite). Dans toutes ces activités d'écriture, le maître

incitera l'élève à relire ses productions, à détecter et à corriger ses erreurs en effectuant les travaux d'analyse nécessaires. L'acquisition de l'orthographe requiert également des exercices spécifiques d'analyse et de contrôle dont la dictée sous ses diverses formes (dictée préparée, dictée dirigée, dictée de contrôle). »

En 2002, on ne parle plus de connaissances mais de compétences (être capable de). L'orthographe lexicale et syntaxique n'est plus dissociée mais l'orthographe dans sa globalité est liée à l'écriture.

L'élève de cycle 2 doit avoir acquis les globalement les mêmes compétences qu'en 1995 (orthographier la plupart des petits mots fréquents, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal et marquer l'accord en genre et en nombre su sujet). Nous constatons quelques changements : en effet, l'élève n'est plus obligé de maîtriser la cédille mais doit savoir utiliser le point, la majuscule et commencer à se servir de la virgule. Deux compétences supplémentaires apparaissent : l'élève doit écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage et copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes.

Il est précisé que ces compétences doivent être acquise sous la dictée mais aussi en situation d'écriture spontanée.

Pour l'élève de cycle 3, les compétences visées sont différentes qu'en 1995. En effet, on parle d'observation réfléchie de la langue ce qui en traîne la non dissociation de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Nous retrouvons cependant des compétences plus directement liées à l'orthographe. Tout d'abord, il y a des compétences générales telles que copier correctement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique et orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique en s'aidant de tous les instruments disponibles. Puis, il y a des compétences spécifiques où l'élève doit savoir marquer l'accord sujet/verbe, repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal, distinguer les principaux homophones grammaticaux et construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents.

La différence majeure entre les instructions officielles de 1995 et de 2002 est la vision de la maîtrise du langage. Cette évolution est basée sur le comportement de l'élève qui doit devenir acteur afin de construire ses apprentissages pour comprendre le fonctionnement de la

langue française. En 2002, c'est une réflexion sur le fonctionnement du français (d'où le nom d'observation réfléchie de la langue) qui doit être faite en lien avec la production d'écrit. D'autre part, certaines nuances sont apportées. En effet, il est précisé que les compétences doivent être acquises en situation de production d'écrits ou sous la dictée mais il est aussi dit que « la dictée ne peut tout régler. Il est aussi important qu'il se pose des « problèmes d'orthographe » et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière dont on peut orthographier un mot ». Dans le dispositif de la dictée négociée, l'oral joue un rôle très important. Tout d'abord pour l'enseignant car celui-ci va permettre d'entendre et de connaître ce qui se passe dans la tête des élèves lorsqu'ils réfléchissent (le langage est le lieu de raisonnement de l'élève). Ils vont parler l'orthographe pour mieux l'intégrer par la négociation et la justification grâce aux échanges entre pairs. Les élèves construisent leurs savoirs dans et par l'oral en comprenant le fonctionnement de la langue. L'oral a plusieurs fonctions : explicative et argumentative pour la correction des erreurs orthographiques ; langagière lors de la justification des explications afin de convaincre ses pairs. Dans ce dispositif, l'oral est socialisant par le partage de la parole lors des négociations, objet d'apprentissage lors de l'argumentation et la justification et vecteur d'apprentissage car c'est un oral pour apprendre qui permet l'analyse de la langue et donc l'apprentissage de l'orthographe. Ces éléments pourraient venir confirmer mon hypothèse de départ à savoir que les élèves doivent avoir une réflexion orthographique et une mutualisation de leurs connaissances orthographiques.

B - Les différentes formes de dictées observées.

Suite aux remarques précédentes, nous pouvons nous demander s'il faut continuer à faire des dictées. Les avis sont partagés. Pour E. Charmeux*, il ne faut pas pratiquer la dictée. En effet, pour elle, l'orthographe est indissociable de l'énonciation écrite or la dictée est « étrangère » à l'énonciation écrite car le dicteur oralise différemment que l'énonciateur. J.P Jaffré** est plus nuancé. Il préconise que « la dictée ne doit pas être un rite quotidien » et que ses modalités d'utilisation doivent être renouvelées. Quant à A. Angoujard***, il précise que

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

**Didactiques de l'orthographe de J.P Jaffré, Hachette éducation.

*** Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

la dictée est un outil d'évaluation peu fiable car les élèves sont uniquement concentrés sur la graphie des mots ce qui n'est pas le cas en production d'écrit. Cela entraîne des résultats faussés (il y a beaucoup plus d'erreurs en production d'écrit qu'en dictée). De plus, il précise que la dictée est peu performante dans sa visée d'apprentissage. Il pense donc que celle-ci devrait être transformée en tâche problème. Dans les documents d'accompagnement sur l'O.R.L (à ce jour encore sous forme de projet, non encore édités), il est dit que la dictée n'est pas le seul moyen d'évaluation mais qu'elle permet tout de même la vérification des acquis en orthographe. Il est également mentionné que selon la manière dont elle est pratiquée, elle peut devenir une intéressante situation d'apprentissage. « Elle représente en effet un intermédiaire pertinent entre la situation d'exercice où l'attention de l'élève se trouve de fait guidée et soutenue et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer (…) ce qui constitue une charge de travail très importante pour des jeunes élèves qui n'ont pas encore automatisé les procédures et les règles qu'ils ont apprises ». Comme cela est mentionné par certains chercheurs ainsi que dans les instructions officielles et les documents d'accompagnement, il me paraît possible et intéressant de pratiquer la dictée (mais pas forcément sous sa forme traditionnelle) afin de développer des compétences orthographiques chez les élèves (il faut envisager la dictée en tant que situation d'apprentissage).

Lors de mes stages, j'ai pu constater que la dictée était toujours pratiquée dans des classes de cycle 3 mais sous diverses formes. Nous allons donc étudier celles-ci afin de voir quels en sont les avantages et les limites.

La dictée traditionnelle : l'enseignant dicte un texte inconnu à ses élèves qui essayent d'écrire ce texte sans erreur orthographique. Cette façon de faire n'était pas appréciée des élèves dans la plupart des cas. Ils se sentaient « enfermés » dans leur note (de toute façon je suis nul, j'aurai 0). D'après A. Angoujard*, « rien ne peut empêcher les élèves de voir prioritairement sa fonction d'évaluation. Et avec raison : son éventuelle fonction d'aide à l'apprentissage ne peut tenir qu'au moment de la correction commentée, la dictée elle-même n'apprenant à l'évidence rien aux élèves ». Selon les documents d'accompagnement, cette forme de dictée est une dictée de contrôle qui doit être pratiquée une à deux fois seulement

* Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

entre chaque vacance afin de banaliser la situation et de perdre son caractère angoissant.
La dictée traditionnelle a essentiellement une fonction évaluatrice qui ne permet pas ou peu d'acquisitions orthographiques.

L'autodictée : au cours d'un de mes stages (dans une classe CE1-CE2-CM1-CM2 : l'autodictée était uniquement adressée aux CM1-CM2), j'ai fait faire une autodictée aux élèves. La classe était habituée à en faire en alternance avec la dictée traditionnelle. Le principe est simple : les élèves mémorisent un texte qu'ils réécrivent par la suite (sans aucune aide). Uniquement la mémoire peut être utilisée pour restituer le texte original. Pour mettre en place celle-ci, j'ai commencé par travailler la notion orthographique « l'accord de l'adjectif qualificatif ». Pour cela, les élèves ont commencé par lire un texte qui sera le texte de l'autodictée. Le texte était :

Vacances

Mon père a loué au bord de la mer, une grande villa blanche, isolée, ravissante, dont nous rêvons depuis les premières chaleurs de juin. Elle est bâtie sur une petite élévation et cachée de la route par un bois de pins. Un sentier descend à une plage minuscule bordée de rochers rouges où se balance la mer. Je me souviens des heures éblouissantes passées sur cette plage, prenant peu à peu une couleur dorée. Dès l'aube, je suis dans l'eau, une eau fraîche et transparente.

En groupe, les élèves doivent effectuer un classement des adjectifs qualificatifs et le justifier. Les critères de classification sont élaborés par les élèves : plusieurs classements sont donc possibles. Puis, après mutualisation, nous avons dégagé la règle d'accord des adjectifs qualificatifs. Les élèves font des exercices de réinvestissement afin d'automatiser les premiers éléments de la règle. Par la suite, les élèves doivent apprendre l'autodictée chez eux. Au départ, les élèves étaient réticents car ils trouvaient le texte trop long mais ils se sont vite rendus compte qu'ils le connaissaient déjà presque entièrement étant donné que nous l'avions travaillé longuement ensemble. Les résultats ont d'ailleurs étaient très satisfaisant puisque tous les élèves ont écrit un texte sans erreur. Avec le recul, je me suis interrogé sur la pertinence de cet outil. Pour E. Charmeux *, ce n'est pas un outil d'évaluation perspicace car

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

cela crée une inégalité entre les élèves. En effet, certains élèves ont une mémoire visuelle plus développer que d'autres. Ceux qui ont une mémoire visuelle fortement développée seront largement avantagés pour cet exercice. Cela engendre une profonde injustice qui fausse par avance l'évaluation. Après réflexion et malgré avoir fait étudié le texte aux élèves préalablement, je n'ai trouvé à l'autodictée qu'un intérêt de mémorisation d'orthographe lexicale mais aucun intérêt ou très faible dans l'acquisition de compétences orthographiques d'un point de vue réflexif sur la langue. Les documents d'accompagnement proposent une alternative à l'autodictée qui permettrait un réel travail orthographique. Il propose de faire ce travail lors d'une synthèse de leçon. Le vocabulaire aura été introduit lors des séances ainsi les élèves connaîtront l'orthographe et le sens des nouveaux mots. Ensuite, il y a deux possibilités : soit les élèves et le maître construisent le texte ensemble au tableau (le maître insiste sur les problèmes d'accord ou sur des formes complexes) ; soit les élèves écrivent le texte sous la dictée (le maître peut laisser écrits au tableau les mots difficiles car ce n'est pas une évaluation), la correction se fait par les élèves entre eux (par échanges de cahiers) puis par le maître. « Cette pratique habitue les élèves à écrire sous la dictée (…), les conduit à utiliser régulièrement des acquis et à automatiser l'application de savoir-faire ou de règles ».

La dictée préparée : Le nom de cet exercice explique en quoi il diffère de la dictée traditionnelle. Le texte est d'abord donné aux élèves qui doivent repérer leurs difficultés. L'enseignant sait ainsi sur quels points il doit travailler. La préparation peut alors se faire par les élèves qui auront une fiche d'exercices insistant sur les difficultés (la correction se fera ensuite en classe) ou avec la maîtresse qui, sous forme de débat, discutent et étudient les difficultés du texte avec les élèves. La dictée sous sa forme traditionnelle n'arrive qu'en fin de travail. Avec ce dispositif, c'est l'ensemble du travail qui est noté (préparation et dictée). L'avantage de ce mode de fonctionnement est la confrontation des problèmes rencontrés par les élèves et leur résolution collective lors de la phase de correction de la préparation. Dans la classe où j'ai pu observer cette pratique, les élèves se sentaient rassurés par cette préparation. Ils se sentaient capables de réaliser une dictée en ayant une note correcte. L'avantage de ce dispositif est mentionné dans les documents d'accompagnement des programmes sur l'O.R.L. E. Charmeux* nuance ce point de vue. Pour elle la dictée préparée n'est pas efficace. Elle

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

explique que les élèves ne vont pas chercher à comprendre le raisonnement mais plutôt à mémoriser l'orthographe des mots pour avoir une bonne note. Elle ajoute même « la préparation ne sert à rien, si ce n'est à culpabiliser l'élève qui se rappelle qu'on a préparé ce texte, mais qui en a oublié les contenus ». Même si les avis sont partagés ce procédé semble permettre l'acquisition ou le réinvestissement de certaines compétences orthographiques (de plus cette activité est recommandée par les documents d'accompagnement dons jugée intéressante par le ministère).

Tous ces dispositifs ne m'ont pas convaincu : mon objectif étant de faire acquérir des compétences orthographiques aux élèves en utilisant une réflexion sur la langue (afin de faire une observation réfléchie de la langue comme c'est préconisé dans les programmes). La dictée préparée étant tout de même, à mon avis, un dispositif à pratiquer en classe si le maître explique bien le fonctionnement de celui-ci, afin d'éviter une mémorisation des mots au lieu d'une réflexion sur la langue. Lors de mes stages, j'ai mis en place deux autres dispositifs qui m'ont paru plus intéressants et plus constructifs pour atteindre l'objectif : réaliser une réflexion sur la langue pour acquérir des compétences orthographiques.

2 – DEUX PROPOSITIONS DE TRAVAIL POUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES PAR LA DICTÉE.

A – Première proposition : la cacographie.

Dans une classe de CM1, j'ai mis en place une cacographie (cf annexe 1). C'est une dictée un peu particulière. Les élèves ont un texte qui contient des erreurs orthographiques. Ils doivent trouver les erreurs et les corriger. E. Charmeux* précise que la correction des erreurs est le plus souvent la forme la plus efficace d'apprentissage. Mais la cacographie est un travail de relecture qui va permettre la correction des erreurs. Or apprendre à se relire n'est pas chose facile. Cela nécessite une prise de distance par rapport à son travail et un retour critique sur son propre écrit. De plus, quand on demande aux enfants de se relire la phase de relecture est très rapide et nous nous rendons vite compte que les enfants sont passifs dans cette relecture. Ils lisent à nouveau le texte qu'ils ont écrit mais ils n'ont pas une attitude réflexive par rapport à l'orthographe de leur écrit, d'où l'intérêt de différer ce temps de relecture. C'est pour cette raison que je considère la cacographie comme une dictée (même si les élèves n'écrivent pas le texte). Ils réfléchissent l'orthographe par la relecture. Chaque forme de dictées fait travailler certaines compétences orthographiques mais pas l'ensemble des compétences. C'est aussi le cas pour la cacographie.

Afin de réaliser cette cacographie, j'ai écrit deux phrases au tableau qui contenaient des erreurs orthographiques. Ces phrases étaient :

-Pilou achète des bonbon_.

-Pilou es_ un petit garçon.

Les élèves disent s'il y a des erreurs ou non (les tirets marquants les erreurs orthographiques n'étaient pas présents au tableau). Si oui, ils doivent corriger et justifier leur correction. Cette phase a permis de mettre en pratique la consigne afin que tous les élèves sachent ce qu'il faut

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

faire. Les élèves ont de suite trouvé les erreurs et les ont corrigées car elles correspondaient à des notions abordées au préalable. Ils avaient à leur disposition des affiches outils créées les semaines précédentes. Après avoir effectué la correction collective, les élèves devaient faire le même travail de façon individuelle sur le texte distribué. Puis je les ai regroupés par groupe de trois pour comparer leur travail. Pour gérer le groupe, j'avais désigné un secrétaire, un rapporteur, un donneur de parole et maître du temps. Le secrétaire était l'élève le plus en difficulté afin qu'il comprenne ce qu'il écrit et limiter l'influence de l'élève le moins en difficulté. Le rapporteur était un élève qui s'exprime facilement et clairement à l'oral afin que le reste du groupe comprenne les explications apportées. Le troisième élève était le maître du temps.
Le texte était :

La patinoire

Pilou et papa von_ à la patinoire. Ils se mettent des genouillère_ afin de ne pas se faire mal aux genous. Pilou patine vite pour dépassé la patineuse de devant. Elle a dix an_ comme lui et plein d'ami_.
(Les traits indiquant l'emplacement des erreurs n'étaient pas donnés aux élèves.)

Pour construire ce texte je me suis insérée dans la façon de travailler de la classe. L'enseignante avait inventé un personnage imaginaire, Pilou, qui faisait de très nombreuses erreurs d'orthographe. Elle ne partait pas des productions des enfants afin de ne pas culpabiliser ou gêner l'élève auteur. Ceci m'a paru très important, c'est pour cela que j'ai repris le personnage de Pilou. D'ailleurs, les enfants se sont montrés très enthousiaste à l'idée de corriger les erreurs de Pilou un élève imaginaire forcément plus en difficulté qu'eux. Cela leur a permis de prendre confiance en eux.

De plus, je n'ai inséré que des erreurs grammaticales, de façon volontaire. En effet, cela permettait de ne pas fixer des représentations erronées dans la tête des enfants. Les formes « a » ou « à » existent toutes les deux. En revanche, insérer des erreurs de type lexicale pourraient induire des fausses représentations. Si dans un texte, un élève lit « peti », il peut fixer cette forme comme forme correcte alors que celle-ci n'existe pas. Les erreurs que j'ai choisi de glisser dans le texte sont des erreurs qui faisaient référence à des notions grammaticales étudiées auparavant. Les élèves n'avaient pas accès à leur cahier outil pour

effectuer la tâche de correction. Tout cela m'a permis d'effectuer un travail réflexif sur la langue au moins d'un point de vue grammatical. En effet, dans chaque groupe les élèves devaient argumenter pour justifier leur correction et donc effectuer un travail réflexif sur le mot, son contexte, la phrase et la langue (ceci sera plus détaillé ci-après). D'autre part, E. Charmeux* précise qu'une réflexion sur l'orthographe des mots lexicaux est impossible car seuls le latin et le grec pourraient nous aider. Or les élèves de l'école primaire n'ont pas (à quelques exceptions près) étudiés le latin ou le grec. L'orthographe lexicale des mots s'acquière, pour elle, uniquement par mémorisation visuelle.

Afin de développer une correction réflexive avec les élèves, nous avons élaboré un protocole de correction. Celui-ci était :

2- on cherche le verbe.
3- on cherche le groupe nominal sujet.
4- on vérifie l'accord sujet/verbe.
5- on regarde le reste de la phrase.

Chaque rapporteur de groupe vient au tableau pour montrer un endroit où le groupe pense qu'il y a une erreur. Il justifie son choix. Puis un autre rapporteur vient pour montrer une autre erreur et ainsi de suite. A l'issue du passage du rapporteur de chaque groupe, toutes les erreurs ont été corrigées. En annexe 1, il y a trois productions de groupe. Sur ces productions, toutes les erreurs ont été corrigées (sauf une). Cela vient du fait que les copies des élèves ont été photocopiées après la correction collective (la photocopie étant en noir et blanc nous ne distinguons plus les corrections des erreurs par le groupe de celles faites lors de la phase de mutualisation). En effet, chaque groupe n'avait pas trouvé toutes les erreurs.

Analyse des erreurs :

6- von : les élèves ont trouvé le sujet (Pilou et papa) qui est masculin pluriel. Ils en ont déduit que le verbe est à la troisième personne du pluriel et donc qu'il faut rajouter un t au verbe (vont).
7- genouillère : les élèves constatent que c'est un nom précédé d'un déterminant pluriel (des). Il manque donc la marque du pluriel au nom (genouillères).

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

8- genous : certains groupes proposent de mettre un x (car il y en a plusieurs) à genou au lieu d'un s. Certains groupes ne sont pas d'accord : aux est au pluriel et genous a bien la marque du pluriel s. Pour trancher, on se réfère au cahier outil qui contient les outils (et donc les règles d'orthographe). Un élève trouve la règle, la lit à toute la classe : tout le monde est d'accord. Il faut un x à genous (genoux).

9- dépassé : les élèves utilisent l'outil mémorisé : après pour le verbe est à l'infinitif ou l'utilisation d'un verbe du troisième groupe pour « entendre » la terminaison. Ils déduisent que dépassé est à l'infinitif (dépasser).

10- an : c'est instantané chez les élèves : l'enfant a dix ans donc il faut un s à an (ans).

11- plein d'ami : quelques groupes proposent de mettre un s à ami. La majorité des élèves hésitent : d'après le sens il y a beaucoup d'amis donc il faudrait un s à ami mais il n'y a pas de s à plein donc il ne faudrait pas de s à ami. Afin d'aider les élèves à choisir, je leur dis que plein est un mot invariable (les élèves n'avaient pas d'outil pour résoudre ce problème à part peut-être le dictionnaire). Les élèves concluent immédiatement après avoir eu cette information qu'il faut un s à ami en faisant le parallèle avec trop (amis).

Nous voyons donc qu'à l'issue de cet exercice les élèves ont effectué un travail réflexif sur la langue en trois temps : d'abord de façon individuelle puis entre pair en groupe et enfin tous ensemble avec le maître. Afin de résoudre les problèmes ils ont dû établir des raisonnements leur permettant d'oraliser et de comprendre le fonctionnement de la langue. Ils ont également commencé à apprendre à relire un texte ce qui pourra également leur servir en situation de production d'écrit.

Cet exercice m'a permis de confirmer une partie de mon hypothèse : la réflexion orthographique est nécessaire à l'acquisition de compétences dans ce domaine. Les élèves ont commencé à mutualiser leurs connaissances mais ils étaient orientés par le fait qu'ils savaient qu'il y avait des erreurs dans le texte. J'ai donc, par la suite, voulu mettre en place une situation où les élèves devaient réaliser une réflexion orthographique sur la langue mais aussi une réelle confrontation et mutualisation de leurs connaissances dans ce domaine.

B – Deuxième proposition : la dictée négociée.

Ce dispositif permet, à mon avis, de faire des dictées en classe afin de répondre à l'attente sociale et donc à celle des parents et en même temps de transformer la dictée en tâche problème afin de faire développer aux élèves des compétences orthographiques.

Cet exercice démarre par une dictée traditionnelle (le maître dicte le texte aux élèves puis ceux-ci se relisent). Par la suite, les élèves sont mis en groupe : ils doivent confronter leurs dictées pour se mettre d'accord. Les élèves réécrivent une dictée commune qu'ils rendent au maître. C'est cette dictée qui sera évaluée. Je désigne donc un secrétaire qui sera chargé d'écrire la dictée du groupe. Je choisis l'élève le plus en difficulté afin qu'il ne soit pas passif. Pour écrire ce que ses camarades lui proposent, il faudra qu'il ait compris sinon il refusera d'écrire. Cela diminue l'influence de l'élève le moins en difficulté et valorise l'élève le plus en difficulté (il effectue une tâche pour tout le groupe).

Ce dispositif assez récent et innovant a été étudié par de nombreux auteurs. E. Charmeux* remet en cause ce dispositif. Elle explique qu'il ne faut pas confondre réfléchir et se souvenir. Elle précise que lorsqu'on écrit et que l'on cherche l'orthographe d'un mot on essaye de se souvenir de celle-ci plutôt que de réfléchir à celle-ci. Elle ajoute même que demander à un enfant de réfléchir pour trouver l'orthographe d'un mot est l'induire en erreur. Elle précise qu'un petit enfant pense que les mots doivent ressembler à ce qu'ils veulent dire donc favoriser sa réflexion l'induit à imaginer l'orthographe en fonction de cette représentation. Elle rajoute que même après correction l'enfant restera dans sa représentation et dans sa conception de l'orthographe du mot. Pour elle, la meilleure pédagogie de l'orthographe est une pédagogie de la prévention des erreurs. Il faut donc la démarrer le plus tôt possible afin de favoriser une parfaite aisance dans la documentation orthographique et dans l'utilisation du dictionnaire en particulier. Les limites apportées ici par E. Charmeux me paraissent intéressantes essentiellement sur des enfants en bas âge mais un peu moins fondé pour des enfants de cycle 3 et particulièrement des CM. En effet, il est vrai que des enfants de maternelle vont imaginer un mot en fonction du sens (ils vont, par exemple, écrire papillon tout petit et éléphant très gros).Il est donc possible qu'ils fassent de même avec l'orthographe.

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

Mais l'on sait aussi que cette conception est dépassée dès que l'enfant a acquis le concept du mot et du système alphabétique ce qui est normalement le cas en CM.

A. Angoujard* a une vision différente de celle de E. Charmeux. Il propose une activité qu'il appelle « dictée sans faute », dispositif que nous pouvons comparer à la dictée négociée. En effet, le principe est le même que celui de la dictée négociée à la différence près que le maître dicte les phrases une à une et les élèves confrontent leurs idées phrase après phrase. Cette confrontation est immédiatement suivie de la correction. Lors de mes stages, j'ai dicté le texte en entier afin de gagner du temps et surtout pour permettre aux élèves d'utiliser le sens du texte afin de résoudre leurs problèmes orthographiques. A. Angoujard* précise que la dictée doit être faite en alternance avec d'autres tâches problèmes et ne doit être utilisée qu'une fois toutes les trois semaines environ.

Cet exercice, contrairement à la dictée traditionnelle, a une visée exclusivement d'apprentissage. Cela doit permettre aux élèves de développer des compétences de productions orthographiques grâce aux interactions entre élèves et entre élèves et maître qui permettront « une prise de conscience des stratégies à mettre en œuvre et une approche intuitive des savoirs à acquérir ». Ceci sera favorisé par le fait que les élèves se sentent rassurés par ce dispositif. Les élèves sont, de ce fait, dans un état de stress moins important que pour la dictée traditionnelle. Ils sont dans un état d'esprit plus favorable à l'apprentissage.

D'autre part, ce principe de dictée est recommandé dans les documents d'accompagnement sur l'O.R.L. En effet, dans la partie « méthodes et outils » il préconise la dictée argumentée. A quelques différences près le mode de fonctionnement est le même que celui de la dictée négociée. Le texte est dicté aux élèves puis ceux-ci, en classe entière, posent des questions sur l'orthographe d'un mot. Un ou des camarades répondent. A l'issue de la discussion chacun décide de l'orthographe du mot puis il y a une correction collective. Lors de mes stages, j'ai préféré organiser cette phase de recherche en groupe afin de permettre à chacun, ou du moins à un maximum d'élèves, de s'exprimer et de prendre la parole. La prise de parole par les élèves me parait plus évidente en petit groupe qu'en grand groupe. Je me suis donc orientée sur la dictée négociée lors de ma pratique.

Lorsque j'ai mis en place la dictée négociée, mes objectifs étaient multiples. Par cet

* Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

exercice, les élèves devaient renforcer leurs compétences de production orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres ; ils devaient prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter ; ils devaient approcher intuitivement les savoirs à acquérir. J'avais également des objectifs méthodologiques liés à cet exercice : travailler en groupe, respecter les avis des autres et leur tour de parole, négocier et se mettre d'accord, argumenter son point de vue.

Dans la première séance, j'ai lu la dictée puis j'ai vérifié que les élèves en avaient compris le sens. Puis les élèves ont effectué leur dictée. A l'issue de celle-ci j'ai relu le texte pour que chaque élève vérifie qu'il n'avait pas oublié de mots. J'ai alors constitué des groupes de travail. Deux possibilités s'offraient à moi : faire des groupes homogènes ou hétérogènes. Faire des groupes homogènes m'a paru risqué : comment les élèves auraient-ils pu interagir de manière efficace ? J'ai donc décidé de faire des groupes hétérogènes, le risque étant que le groupe ne réalise pas un travail collectif mais individuel. Afin de remédier à cela j'ai réalisé des séances d'histoire au cours desquelles l'objectif était l'apprentissage du travail en groupe.
A. Angoujard* a également choisi de former des groupes hétérogènes pour la dictée sans faute. Pour organiser les groupes j'ai attribué des rôles aux élèves : il y avait un négociateur pour gérer les tours de parole en cas de litige, un maître du temps et un secrétaire. J'ai désigné le secrétaire afin d'attribuer ce rôle à l'élève le plus en difficulté. Ceci permet d'éviter que l'élève le moins en difficulté impose son avis. En effet, l'élève le plus en difficulté n'acceptera d'écrire un mot que lorsqu'il aura compris pourquoi il faut l'écrire ainsi. Ceci implique que l'élève le moins en difficulté doit avoir une argumentation très claire afin de convaincre et de faire comprendre la notion à l'élève le plus en difficulté. Une fois les groupes formés, les élèves se sont mis au travail pour me rendre une dictée unique : la dictée du groupe. C'est grâce à la parole de leur pair que les élèves co-construisent leurs savoirs. C'est une pédagogie de la verbalisation qui s'appuie sur l'interlocution et les interactions qui en découlent.

Lors d'une deuxième séance, nous avons réalisé la correction collective. Un élève passe au tableau pour écrire une phrase. Les autres élèves disent s'ils sont d'accord ou pas et

* Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

justifient leur choix.

Pour que la dictée négociée fonctionne, il faut que le texte soit bien choisi. Pour cela, il faut qu'il contienne des mots que les élèves connaissent (pour ne pas les mettre en situation d'échec et pour leur donner confiance), des mots contenant de faibles difficultés facilement trouvables (pour que les élèves soient en situation de réussite) et des mots contenant des difficultés plus importantes. Les élèves se confronteront alors à une situation problématique qui engendrera une « réorganisation de leurs connaissances » voire de « leurs stratégies de production orthographique ». La dictée négociée devient alors une tâche problème qui entraîne l'acquisition de compétences orthographiques.

Première mise en pratique dans une classe à quatre niveaux avec les CM : analyse.

Cette première mise en œuvre s'est déroulée dans une classe à quatre niveaux (CE1-CE2-CM1-CM2) ce qui a engendré quelques difficultés lors de la mise en place de la dictée négociée.

Le texte était :

Le visiteur de Sherlock Holmes

Un jour de l'automne dernier, je me suis rendu chez mon ami Sherlock Holmes. Je l'ai trouvé en conversation sérieuse avec un homme d'un certain âge, de forte corpulence, et pourvu d'une chevelure d'un rouge flamboyant. Il porte un pantalon gris, une veste noire pas trop propre et déboutonnée sur le devant et un gilet d'un brun douteux traversé d'une lourde chaîne cuivrée.

D'après Arthur Conan Doyle, Les aventures de Sherlock Holmes.

P.S : le terme Sherlock Holmes était écrit au tableau.

La classe était composée de six CM, je n'ai pu former que deux groupes (cf annexe 2).
Le groupe de Florian, Axel et Florent a mis un e à *ami*. Lors de la correction, le groupe de

Kévin, Coline et Lucie leur a répondu qu'il n'en fallait pas car Sherlock Holmes est un garçon. D'autre part, le groupe des garçons a traité *forte* comme un verbe. L'autre groupe leur a dit qu'en cherchant dans le dictionnaire, ils ont vu que c'était un adjectif. Ils ont rajouté que *corpulence* est au singulier, il ne faut donc pas la marque du pluriel.
Nous constatons ici que les élèves ont pu échanger et corriger leurs erreurs en mutualisant lors de la correction. Mais cela s'est également passé lors du travail en groupe à plusieurs reprises.
Afin d'entendre ce qu'ils se disaient dans les groupes, j'ai circulé au maximum dans les rangs et j'ai placé un dictaphone dans un groupe. Malheureusement, la situation (une classe à quatre niveaux) fait qu'il m'a été difficile de tout entendre (dans la classe et sur le dictaphone). J'ai tout de même pu retranscrire certains passages.

Le groupe de Florian, Axel et Florent n'était pas d'accord sur l'orthographe de *déboutonnée*. Florent et Florian voulaient mettre un s. Axel a alors pris la parole pour dire : « je ne suis pas d'accord. Au singulier il n'y a pas de s il y a un s au pluriel et *déboutonnée* est au singulier car c'est LA veste donc il n'y a pas de s ». Le groupe a reconnu que Axel avait raison et n'a pas mis de s à *déboutonnée*. Même si ce groupe n'a pas rajouté de e à *déboutonnée*, les élèves ont tout de même réfléchi sur la langue puisqu'ils ont vu que le terme devait être au singulier.

Les élèves ont également travaillé sur la phonétique des mots. Dans le groupe de Kévin, Lucie et Coline, voici ce qu'il s'est dit :

-Lucie : comment t'as écrit *propre* ?

-Kévin : on dit *proPRE*.

-Lucie : moi je dis *prope*.

-Coline : on dit *propre*.

Lucie a retenu qu'on disait *propre* et non pas *prope*.
Dans ce même groupe, il y a eu un autre échange purement réflexif sur la langue :

-Coline : *je l'ai trouvé* moi j'ai marqué *l'ai* et vous vous avez marqué *les*.

-Kévin : tu t'es gourré.

-Coline : ben non.

-Lucie : Et si ça s'écrit *les*.

-Coline : ben non. Ça peut pas s'écrire comme ça (*les*). Moi dans les livres je l'ai toujours vu comme ça *je l'ai trouvé*.

-Lucie : non c'est les.

-Coline : *je l'ai trouvé* c'est le verbe être alors c'est *l'ai* et pas *les*.

-Lucie : Mais non.

-Coline : C'est le verbe être : je l'ai, tu l'as, il l'a euh non c'est le verbe avoir.

-Lucie : mais le verbe avoir c'est j'ai.

-Kévin : Ah oui mais là c'est nous l'avons cet objet *je l'ai trouvé* : je l'ai cet objet par exemple j'ai trouvé quelque chose, j'ai trouvé Sherlock Holmes en conversation sérieuse. Donc on sait écrire le verbe et on peut trouver l'orthographe. Ça peut pas être un déterminant alors c'est le verbe avoir.

-Lucie : c'est bon on est d'accord c'est le verbe avoir et donc c'est *je l'ai trouvé*.

Nous voyons ici que malgré quelques erreurs d'explications au départ chacun a progressé (correction de ses erreurs lors des explications ou compréhension de l'orthographe). Il y a ici une réelle analyse réflexive de la langue et, je pense, une progression orthographique. En effet, lors d'un prochain écrit les élèves seront marqués par cet échange et ne commettront certainement pas la même erreur.

Lors de cette mise en pratique, j'ai commis une erreur. Du fait d'avoir une classe à quatre niveaux, j'ai laissé la classe en autonomie lors de la phase de groupe. J'avais précisé aux élèves de ne plus toucher à la dictée individuelle lorsqu'ils élaboraient la dictée de groupe. Les élèves n'ont pas respecté cette consigne : ils ont eu peur, je pense, d'avoir une mauvaise note. J'avais précisé que la dictée individuelle ne serait pas notée mais ils ne m'ont certainement pas cru (la classe ne connaissait pas le fonctionnement de la dictée négociée et ne savait pas travailler en groupe). Après avoir formé les groupes, la consigne était : lorsque vous avez fini de relire votre dictée individuelle, vous comparez vos dictées et vous vous mettez d'accord sur l'orthographe de tous les mots. Le secrétaire réécrit la dictée, donc seul le secrétaire écrit et a un stylo. Vous ne changez rien à votre dictée personnelle, elle ne sera pas notée, seule la dictée de groupe le sera. A la fin, je relève toute les dictées. Lorsque j'ai regardé toutes les dictées, j'ai constaté que les dictées individuelles sont identiques aux dictées de groupe. Je n'ai pas pu les comparer et voir l'amélioration ou non des dictées de groupe par rapport aux dictées individuelles. C'est pourquoi lors d'un stage ultérieur, j'ai demandé aux secrétaires des groupes de prendre un stylo d'une couleur différente de la

couleur des dictées individuelles. Tout le reste de la trousse était rangée ce qui les a empêchait de rectifier les dictées individuelles.

Deuxième mise en pratique dans une classe de CM1 : analyse.

Lors de cette deuxième mise en pratique, j'ai mis en place un rituel. Chaque matin, je dictais une phrase aux élèves. Le choix des phrases a été fait en fonction de ce que les élèves avaient étudiés auparavant (pour réinvestir les notions orthographiques) mais aussi avec des notions non encore vues au cours de l'année (surtout des difficultés lexicales comme *Amér**ic**ain* qui vient *d'Amér**iqu**e*) pour créer un réel débat. Ils l'écrivaient de manière individuelle puis comparaient et justifiaient leurs écrit avec celui du voisin. Ensuite, nous faisions une correction collective. Lors des premiers jours, les enfants ont eu du mal à comprendre le fonctionnement de la négociation. Au fil des jours, le rituel devenait un automatisme, les élèves savaient ce qu'il y avait à faire. Au départ, ils étaient un peu réticent : ils ne voulaient pas faire une dictée tous les jours. A partir de la deuxième semaine, les élèves étaient très motivés par ce rituel. Pour ma part, ce rituel m'a paru très intéressant à mettre en place. Lors de la discussion en binôme, j'ai pu constater, en circulant dans les rangs, que les élèves discutaient vraiment de l'orthographe. Ils essayaient de convaincre leurs voisins en utilisant tous les outils vus avec l'enseignante titulaire et avec moi (affiche, cahier,…). Les élèves étaient réellement dans le travail.
Ce rituel m'a permis d'aborder la notion de négociation à partir d'une phrase, en binôme. Les élèves ont donc appris à argumenter, justifier,… leurs propos à partir de notions orthographiques. Ils ont également commencé à appréhender le travail en groupe à partir du travail en binôme. Je pense que ce rituel apporte beaucoup de compétences orthographiques aux élèves et cela me semble intéressant de le mettre en place au cours d'une année scolaire entière.

A la fin de la deuxième semaine, j'ai mis en place une dictée négociée avec des élèves de CM1.

Le texte était :

Matin africain

La brise du matin jouait avec les dernières nuées. Tamisés par ce qui restait de brume, les abreuvoirs et les pâturages qui foisonnaient de mufles et de naseaux, de flancs sombres, dorés, rayés, de cornes droites, aiguës, arquées ou massives, et de trompes et de défenses, composaient une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique.

Joseph Kessel, Le lion.

La classe était composée de 25 élèves. Le jour de la dictée négociée, il y avait un absent. J'ai donc constitué huit groupes de trois élèves (cf annexe 3).

Tableaux comparatifs du nombre d'erreurs
dans les dictées individuelles et dans les dictées de groupe.

Nom de l'élève	Arthur	Louis A.	Florentin	Groupe 1
Nombre d'erreurs	16	29	50	20

Nom de l'élève	Théo	Bruno	Mélina	Groupe 2
Nombre d'erreurs	29	30	13	10

Nom de l'élève	Caroline	Charon	Adrien	Groupe 3
Nombre d'erreurs	16	28	24	13

Nom de l'élève	Justine	Myrième	Clément B.	Groupe 4
Nombre d'erreurs	15	18	22	14

Nom de l'élève	Méryl	Salomé	Grégory	Groupe 5
Nombre d'erreurs	18	22	33	13

Nom de l'élève	Madysson	Claire	Sandra	Groupe 6
Nombre d'erreurs	27	29	8	9

Nom de l'élève	Clément V.	Louis L.	Clélia	Groupe 7
Nombre d'erreurs	31	22	19	19

Nom de l'élève	Sacha	Fanny	Victor	Groupe 8
Nombre d'erreurs	24	18	18	16

Au regard de ces résultats, nous constatons que les dictées négociées sont meilleures que la meilleure des dictées individuelles (à l'exception du groupe 6 où la dictée négociée comporte une erreur de plus que la copie de Sandra et du groupe 7 où la dictée négociée a autant d'erreurs que la dictée de Clélia). Il faut tout de même préciser que le groupe 6 était composé de deux élèves en difficulté (Madysson et Claire) et d'une élève ayant acquis des compétences orthographiques sures (Sandra). Ce fut un choix de ma part car Sandra est une élève qui va

spontanément expliquer les notions à ses camarades en difficulté. De plus, Madysson et Claire sont des élèves timides qu'il faut écouter. Nous constatons que les erreurs et les corrections présentes dans la dictée de groupe ne sont pas la copie de la dictée de Sandra. Cela prouve que Madysson et Claire ont participé à la tâche demandée. Sandra a dû faire des efforts de clarté dans ses explications afin de ne pas laisser ses camarades dans l'incertitude (cf annexe. Nous pouvons en déduire que ce groupe a bien fonctionné malgré l'erreur supplémentaire dans la dictée de groupe.
Nous pouvons donc conclure que le dispositif a fonctionné, chaque groupe a profité de ce mode de fonctionnement.

Lors de la correction, plusieurs éléments ont été dégagés entre les groupes.
Le mot *nuées* s'écrit avec un *s* car ce sont *les dernières nuées*.
ce qui restait : *ce* s'écrit *ce* et non pas *se* car *ce* n'est pas devant un verbe.
les abreuvoirs et les pâturages qui foisonnaient : *foisonnaient* s'écrit *aient* car c'est un verbe conjugué au pluriel.
Tamisés prend un *s* car ce mot s'accorde avec *les abreuvoirs et les pâturages*.
de flancs sombres : les élèves discutent pour savoir si *sombres* prend un *s* ou *ent*. Ils concluent qu'il faut un *s* car *sombres* n'est pas un verbe.
composaient est un verbe conjugué donc ce mot ne peut pas s'écrire avec un *s*.

Lors de cette deuxième mise en pratique, j'ai enregistré certains groupes à l'aide d'un dictaphone. J'ai ainsi pu retranscrire une partie de leur discussion. Je n'ai qu'une partie seulement de leur travail car l'ensemble de la classe travaillait en groupe ce qui a automatiquement généré un fond sonore. Cela a donc rendu difficile la retranscription de la totalité des dialogues.

Dans le groupe 1, les élèves ne sont pas d'accord sur la façon d'écrire *aiguës*.

- Lucas : il y a un problème sur *aigues*.
- Louis : moi je crois que c'est juste.
- Lucas : *g* avec *u* ça fait *gu* donc ce qu'on a marqué ça ne fait pas *aiguës*.
- Florentin : bon c'est pas grave on n'a pas le temps.

Nous voyons que même si ce groupe n'arrive pas à trouver la correction exacte, il se rend compte du problème et en discute. Ces élèves sont conscients de l'anomalie phonétique du mot. La solution n'a pas été trouvée car c'est un problème difficile à résoudre pour des CM. De plus, ce groupe était pressé. Les élèves avaient du mal à respecter le temps donné : ils ont préféré discuter d'autres erreurs qu'ils étaient capables de résoudre.
Nous pouvons constater, à travers cet exercice, que les élèves ont réfléchi et pensé l'orthographe. Même si tous les problèmes n'ont pas été résolus, une grande réflexion orthographique a été mise en place autour de ceux-ci, ce qui est bénéfique pour les élèves.
Après avoir analysé cette deuxième mise en pratique, nous pouvons constater que tous les élèves auront tiré profit de ce dispositif. Je peux supposer qu'à long terme (au moins une année scolaire) tous les élèves effectueront des progrès dans l'acquisition de compétences orthographiques.

Dans le groupe 3, plusieurs problèmes sont soulevés (les dictées ne sont pas présentes en annexe car les élèves ont écrit dans une couleur claire ce qui a rendu les photocopies illisibles).

- Charon : *droites* y'a pas de *s*.
- Caroline : et si parce que ce sont ***les*** *cornes*.

- Caroline : *massives* ça s'écrit *sc*.
- Charon : t'es sur que c'est pas avec deux *s* ?
- Caroline : les deux font *massives*.
- Charon : et toi t'as fait quoi ? (s'adressant à Adrien).
- Adrien : deux *s* comme Charon.
- Caroline : alors deux *s*.

Pour résoudre ce problème les élèves essayent d'utiliser la phonétique. Comme les deux propositions sont correctes, ils regardent ce qui a été le plus écrit et en déduisent que c'est la forme correcte.

- Caroline : *composait ait.*
- Charon : attends t'es sûr ? je compose tu composes.

- Adrien et Charon : il compose, nous composons, vous composez, ils composent.

-Charon : aouai *ait*.

-Caroline : oui *ait*.

-Adrien : *ait*.

Les élèves vérifient ici que *composait* est un verbe pour être sur qu'il prend la terminaison *ait*.

- Adrien : *tapisserie* y'a un *e* à la fin c'est ***une*** *tapisserie*.

A l'issue des diverses discussions présentes dans ce groupe, les élèves ont réussi à résoudre de nombreux problèmes orthographiques en coopérant et en élaborant une réflexion orthographique sur la langue.

Dans le groupe 8, plusieurs discussions se sont également mises en place.

- Fanny : *jouait ait* c'est au passé et ça s'accorde avec *la brise*.

- Victor : *abreuvoir* avec un *e*.

- Sacha : non c'est au masculin.

- Fanny : oui c'est un *abreuvoir*.

- Sacha : *foisonnaient* avec *aient* car il y en a plusieurs.

- Fanny : *foisonnaient* c'est les *pâturages*.

-Fanny : *cornes* avec un *s* ou pas ?

- Sacha : il y en a plusieurs donc avec un *s*.

-Fanny : *composait* c'est un verbe mais Victor a mis *aient*.

- Victor : *ait* oui je me suis trompé.

Dans ce groupe, de nombreuses discussions sont nées afin de résoudre des problèmes orthographiques. Là encore une réelle réflexion sur la langue a été mise en place.

A travers ces dialogues et la comparaison des dictées individuelles et négociées, je

peux conclure que le dispositif a été bénéfique à tout le monde. Les élèves les plus en difficultés se sont confrontés à des problèmes orthographiques qu'ils ont résolus avec l'aide des élèves les moins en difficultés qui eux ont du fournir un effort dans l'argumentation. Cependant, les élèves en difficulté ont eux aussi corrigé des erreurs orthographiques de leurs camarades.

Malgré les avantages très important de ce dispositif quant à l'acquisition de compétences orthographiques, il présente tout de même quelques limites. Effectivement, la dictée négociée ne permet pas, à elle seule, l'acquisition de toutes les compétences orthographiques. Il faut qu'elle soit complétée par d'autres activités, par d'autres tâches problèmes. Il faut également veiller à ce que tous les élèves puissent prendre la parole et puissent être écoutés. Cela permettra peut être, d'éviter la non écoute de l'élève le plus en difficulté : lorsque cet élève prend la parole, les autres élèves accordent moins de crédit à ses propos. Pour convaincre, il doit fournir une argumentation très solide.

C – Prolongements

Afin de favoriser le développement d'autres compétences orthographiques, il existe d'autres formes de dictée qui permettraient d'alterner avec la dictée négociée.

12- la dictée pour apprendre (dictée dirigée et expliquée) :

C'est une dictée préconisée dans les documents d'accompagnement sur l'O.R.L. Le maître dicte le texte aux élèves. Après la phase d'écriture, « le maître conduit la réflexion des élèves sur chaque phrase ou membre de phrase (quel est le verbe ?, de quel groupe et à quel temps ?, à quelle référence doit-on penser ?, quel est son sujet ?, à quelle occasion a-t-on appris ce mot ?, qu'a-t-il de particulier ?, connaît-on des mots qui commencent comme…ou des mots de la même famille que… ? etc) ». Tout au long du cycle, les questions se feront de moins en moins précises. Lors de la relecture, les élèves sont autorisés à utiliser le dictionnaire ou les autres outils de la classe. Plusieurs outils sont utilisables : rappel des règles, rappel des conjugaisons,…, utilisation des affiches de la classe, du cahier outil ou de

leçons, du dictionnaire… Cette dictée fait réfléchir les élèves sur l'orthographe au moment où ils écrivent afin d'attirer leur attention sur les problèmes à résoudre. Ce principe me paraît intéressant à mettre en place. E. Charmeux* émet tout de même quelques réserves. Elle explique que rendre une activité consciente présente normalement de nombreux avantages mais pas dans cette situation d'écriture orthographique. Afin de nous faire comprendre sa réflexion, elle compare cette situation avec l'apprentissage de la conduite d'une voiture. Elle mentionne qui ne faut pas confondre « la possibilité de justifier » avec « le fait de justifier ». Un bon conducteur ne réfléchit pas quand il change de vitesse ou effectuer une manœuvre. Il ne justifie pas son action à chaque fois qu'il l'effectue (« le fait de justifier »). Pourtant, il peut justifier celle-ci après l'avoir effectuée si on le lui demande (« la possibilité de justifier »). Le fait de justifier son action à chaque fois ne peut que le gêner quand il agit. En revanche, le fait qu'il ait la possibilité de justifier son action est un indice incontestable de maîtrise. Elle pense qu'il en est de même pour l'orthographe : trop justifier freine l'apprentissage de celui-ci alors que justifier uniquement quand cela est nécessaire ou demandé démontre la maîtrise de l'élève. C'est ce qu'il se passe lors de la dictée négociée. L'élève a agi lors de l'écriture individuelle, il justifie son écrit par la suite lorsque c'est nécessaire pour convaincre ses camarades. Selon le niveau de justification, cela permet à l'élève de sentir implicitement les savoirs à acquérir. L'apprenant a automatisé son comportement ou sa connaissance : il ou elle a suffisamment été théorisé et donc intégré pour fonctionner de manière très rapide et presque inconsciente. Dans le domaine de la maîtrise orthographique, l'élève écrit sans erreur lorsqu'il n'a plus besoin de réfléchir pour l'utiliser. Elle conclut en disant qu' « il est donc peu pédagogique de favoriser cette réflexion puisqu'elle n'est pas le but final recherché. Et ce, d'autant plus que la plupart des situations d'écriture exigent la rapidité (notamment les examens !). Aussi, obliger les enfants à réfléchir, donc à ralentir leur écriture, n'est certainement pas un service à leur rendre ».

Compte tenu de toutes ces remarques, il me paraît intéressant d'utiliser ce dispositif pendant une certaine période en début d'année afin de développer et favoriser la réflexion orthographique chez les élèves. Mais il me semble également nécessaire de s'en détacher petit à petit pour que les élèves acquièrent la rapidité et les automatismes nécessaires. Cependant, tout ceci mériterait d'être vérifié par la mise en pratique dans une classe. Je n'ai

*La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

malheureusement pas eu l'occasion de le réaliser.

13- la dictée à trou ou à choix multiples :

Les élèves ont un texte contenant soit des trous : l'élève écrit le mot dicté, soit des mots proposés sous diverses écritures : l'élève choisit la bonne écriture en fonction du contexte. Il y a donc un aménagement du support qui permet de travailler ou d'évaluer une compétence particulière. Je n'ai pas expérimenté cette dictée car elle permet moins de mutualisation dans la construction des apprentissages. Elle me paraît utilisable en complément d'autres tâches problèmes pour travailler des compétences plus spécifiques (voire en réinvestissement d'un apprentissage).

14- Le problème de la notation :

A l'issue de ma première mise en pratique de la dictée négociée, je me suis retrouvée confronter au problème de la notation. Chaque erreur commise enlève un point aux élèves. Lorsque l'élève prend une feuille il a potentiellement 20/20. A chaque mot écrit, il diminue ses chances de conserver cette note. Je pratiquais donc une notation négative alors que dans tous les autres types d'exercices les élèves gagnaient des points à chaque réponse correcte fournie. Je me suis alors interrogée sur la pertinence de ce mode de notation. Béatrice Pothier* émet une remarque intéressante, à savoir qu'il est dit dans les instructions officielles que « la notation, quand elle est nécessaire, doit refléter aussi bien les réussites que les erreurs ». La notation pratiquée ne respectait donc pas cette remarque. Comme le dit E. Charmeux**, il me parait important que cette note soit une somme de réussite et non une soustraction d'erreurs ! Comme elle le souligne fort bien, il ne paraît pas très pertinent de compter le nombre de mots convenablement écrits car nous obtiendrons des notes assez monstrueuses. Elle propose une solution : établir un forfait défini à l'avance avec les élèves. Nous établissons par exemple que trois quarts de réussite correspond à la moyenne, la moitié

*Comment les enfants apprennent l'orthographe de B. Pothier, Retz pédagogie.

**La langue française mode d'emploi de E. Charmeux, Sedrap.

à 5/20, le quart à 2/20. L'élève n'obtient 0/20 que lorsqu'il n'a aucun mot écrit correctement. S'il y a moins d'un quart d'erreur, l'élève obtient 15/20. Ce système ne me satisfaisant pas totalement, j'ai cherché une autre solution. En effet, ce système de notation est, à mon goût, trop imprécis. Béatrice Pothier* propose un système de notation qui permet plus de précisions. Elle propose de compter le nombre de mots de la dictée puis de compter le nombre de mots écrits correctement. A partir de là, elle établit un pourcentage de réussite qui pourra être converti en note si nécessaire. Ce système me paraît intéressant car il ne perd pas en précision par rapport au système de notation par soustraction et me semble refléter plus exactement la réalité. De plus, cela permet d'avoir une vision positive sur le travail de l'élève.

J'ai donc décidé de mettre en place ce système de notation (par la proportionnalité et qui tient compte des réussites) lors de ma deuxième mise en pratique dans une classe de CM1. La dictée comportait 58 mots. J'ai compté le nombre de mots écrits correctement dans chaque dictée de groupe puis j'ai fait un pourcentage afin d'obtenir une note sur 20. Voici ce que j'ai obtenu : le groupe 1 a eu 13/20, le groupe 2 a eu 16,5/20, le groupe 3 a eu 15,5/20, le groupe 4 a eu 15/20, le groupe 5 a eu 15,5/20, le groupe 6 a eu 17/20, le groupe 7 a eu 13,5/20, - le groupe 8 a eu 14,5/20.

Nous constatons que tous les groupes ont eu la moyenne alors qu'avec un système de notation classique très peu aurait atteint 10/20 (certains auraient même eu 0/20).

Lorsque j'ai rendu les dictées aux élèves ils ont été étonné de leur note : ils pensaient tous avoir une mauvaise note car ils avaient trouvé la dictée très difficile. Je leur ai expliqué ma façon de noter et ils ont été très contents et satisfait de ce procédé.

Pour ma part, j'ai été très satisfaite de cette façon de faire. Je me suis sentie plus à l'aise dans cette notation car elle me semble mieux refléter les compétences acquises par les élèves. Je n'ai eu aucune réflexion de la part des parents mais je pense qu'il faudrait leur expliquer ce procédé lors de la réunion de rentrée si ce mode de notation est adopté à l'année (afin qu'ils en comprennent les enjeux et le fonctionnement). C'est d'ailleurs ce que je compte faire l'an prochain.

*Comment les enfants apprennent l'orthographe de B. Pothier, Retz pédagogie.

CONCLUSION

A travers ce mémoire, j'ai voulu montrer que la dictée (inévitable dans les classes pour des raisons sociales) peut permettre, sous certaines formes, l'acquisition et le développement de compétences orthographiques. « On n'échappe pas à la dictée : elle correspond à des attentes sociales trop fortement enracinées. Mais il est possible de faire le choix de ruser avec elle, dans la mesure du moins où l'on accepte de faire fond plutôt sur la compréhension des phénomènes orthographiques que sur la mémorisation forcée (…). Dès lors, on peut la transformer en tâche problème : faire en sorte qu'elle devienne un moment d'apprentissage parmi d'autres et qu'elle concoure ainsi à donner aux élèves une image plus juste de l'orthographe et des opérations nécessaires à sa mise en œuvre » (A. Angoujard*). Avoir des compétences orthographiques ne se résume pas à faire le moins d'erreurs possibles. Il faut aussi savoir éviter de les faire ou savoir les corriger. L'élève doit pouvoir réviser ses écrits ce qui s'acquiert lors de la confrontation entre pairs lors de la dictée négociée notamment. Au fur et à mesure l'élève automatisera ses savoirs jusqu'à arriver à une automatisation complète de ceux-ci (ce vers quoi l'école tend).

La dictée négociée me paraît un exercice permettant un développement optimum de la réflexion orthographique et l'acquisition de réelles compétences dans ce domaine. Cela permet également d'apporter à l'élève un autre regard sur l'orthographe : petit à petit il reprend confiance en lui. C'est élément est aussi très important car l'élève accepte alors de rentrer à nouveau dans les apprentissages. Cependant, l'élève devra continuer son apprentissage tout au long de sa scolarité et tout au long de sa vie…

*Savoir orthographier coordonné par André Angoujard, Hachette éducation.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : LA CACOGRAPHIE…… ..p 35

ANNEXE 2 : LA DICTÉE NÉGOCIÉE 1…….p 36

ANNEXE 3 : LA DICTÉE NÉGOCIÉE 2…….p 38

A – Annexe 1 : la cacographie.

Trois productions d'élèves en groupe (dans une classe de CM1).

Prénom : Maahel - Inès - Paul[redacted]

LA PATINOIRE

Pilou et papa ~~von~~ VONT à la patinoire. Ils se mettent des ~~genouillère~~ genouillère afin de ne pas se faire mal aux ~~genous~~ genoux. Pilou patine vite pour dépassé la patineuse de devant. Elle a dix ~~an~~ ans comme lui et plein d'~~ami~~ d'amis.

Prénom : Clémentine, Ilasmek, Laetitia

LA PATINOIRE

Pilou et papa vont à la patinoire. Ils se mettent des genouillère afin de ne pas se faire mal aux genous. Pilou patine vite pour dépassé la patineuse de devant. Elle a dix an comme lui et plein d'amis

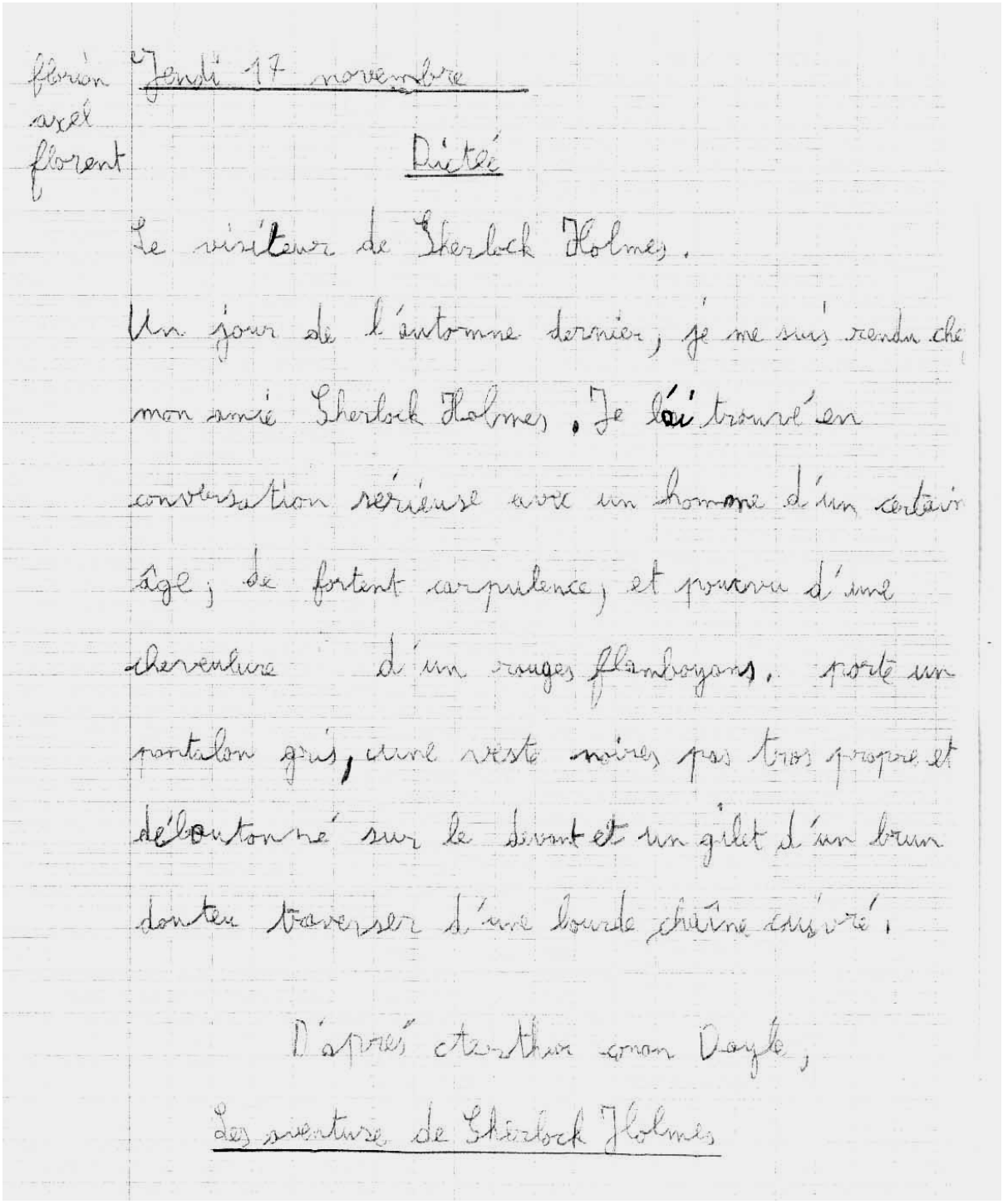
Prénom : Océane - Mickaël - Guillaume,

LA PATINOIRE

Pilou et papa von à la patinoire. Ils se mettent des genouillère afin de ne pas se faire mal aux genous. Pilou patine vite pour dépassé la patineuse de devant. Elle a dix an comme lui et plein d'ami. d'amis.

B – Annexe 2 : la dictée négociée 1.

Deux dictées négociées de groupe effectuées dans une classe à quatre niveaux (CE CM).



florian
axel
florent

Jeudi 17 novembre

Dictée

Le visiteur de Sherlock Holmes.

Un jour de l'automne dernier, je me suis rendu chez mon ami Sherlock Holmes. Je l'ai trouvé en conversation sérieuse avec un homme d'un certain âge, de fortent corpulence, et pourvu d'une chevelure d'un rouges flamboyans, porté un pantalon gris, une veste noire, pas très propre et déboutonné sur le devant et un gilet d'un brun douteu traverser d'une lourde chaîne dorée.

D'après arthur conan Doyle,

Les aventure de Shirlock Holmes

Le visiteur de Sherlock Holmes

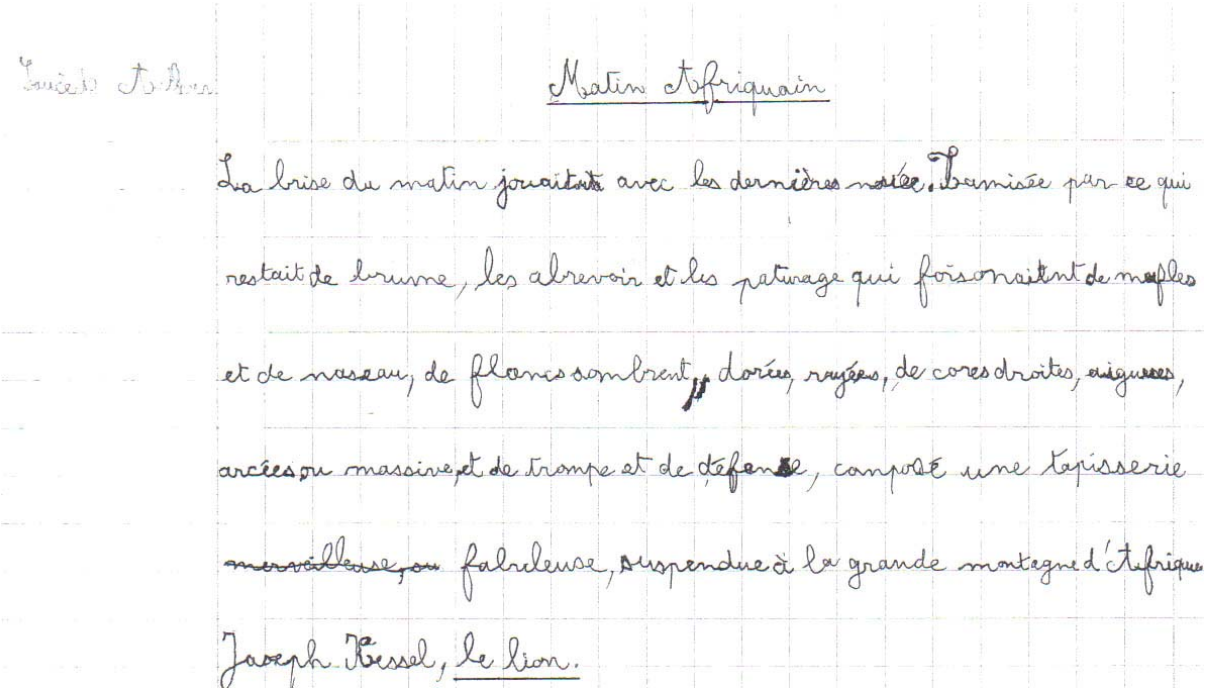
Un jour de l'automne dernier, je me suis rendu chez mon ami Sherlock Holmes. Je l'ai trouvé en conversation sérieuse avec un homme d'un certains âge, de forte corpulence, et pourvu d'une chevelure d'un rouge flamboyant. Il porte un pantalon gris, une veste noire pas trop propre et déboutonnée sur le devant et un gilet d'un brun douteux traversé d'une lourde chaîne cuivrée.

Kévin
Coline
Lucie

D'après Arthure Conan Doyle, les aventures de Sherlock Holmes

C – Annexe3 : la dictée négociée 2.

Trois dictées de groupe et les dictées individuelles associées dans une classe de CM1.



Matin d'Afrique

La brise du matin jouait avec les dernières nuées, bannies par ce qui restait de brume, les abreuvoir et les patûrage qui foisonnaient de mouflons et de moineau, de flancs sombres, dorées, rayées, de cornes droites, aiguës, arcées ou massive, et de trompe et de défense, composé une tapisserie merveilleuse, ou fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique

Joseph Kessel, le lion.

Matin d'Afrique

La brise du matin joue avec les dernières nuées. Le soleil lamise par ce qui reste de fraîcheur, les abreuvoirs et les pâturages qui fleurissent de mauve et de rose de fleurs sombres, dorés, réalisés, de corne droite, égale, acquis au massif; et trempé et de défense, composent une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique.

Joseph Kessel

Florentin
Garcia

Matin Africien

La price du matin jouer avec les dernier
nuer. Banisé par se qui resté de prun
, les abrevoir et les naturache qui faisoner
de muffle et de nazo, flansonne, d'oré,
réflier, de courne droit, écu, arque au
massive, et de drope et de déffan, compose
une dapiserie fantaisese, suspantu a la
grande montagne d'afrique.

Joseph Kessel,

Le Lion.

Arthur
Louis A
St Laurentin

Matin Africain

La brise du matin jouait avec les ~~dernie~~ dernières nuée. Lamisée par se qui reste de brûme les Labrerois et les naturagesqui faisonner de mufles et de naseaux, de ~~flanc~~ flancs sombrent, dorées, rayées, de corne droit, aigue, arcée ou ~~naseaux~~ nassive, de trompe et de défenses, composé une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique

Joseph Kessel,

Le Lion

Victor Blanche
21-03/06

Matin Africain

La brise du matin jouait avec les dernières nuées. Lamisaitpar se qui restait de brume, les abreuvoires et les paturages qui foisonait de mufles et de nasaux, de flans sombres, dorés, rayait de corne droites, hégus, arquait ou massives, et de trompes et de défenses composait une tapisserie fabuleuses suspendues à la grande montagnes d'afrique. ~~Joseph kessel~~

Joseph kessel, le lion.

Sacha
Froment
21/03/06

Matin africain qui

La ~~brise~~ brise du matin jouer avec les dernier nués. A l'amisai par se qui restait de d'brume, les abrevois et les paturages qui faisonait de muffle et de ~~nasse~~ nasaux, de flans sombres, dorés, a reiller, de corne droite, légus, arqué ou massives, et de ~~trompe~~ trompe et de defence, composer une tapisserie fabuleuses, suspendue à la grande montagne d'Afrique.

Joseph Kessel

Le lion

Fanny

Matin Africain

La brise du matin jouait avec les dernières nuées. Ramisait par ci qui restait de brume, les abreuvoirs et les pâturages qui faisaient de mufles et de naseaux, de flancs sombre, doret, rayait, de corne droites, ~~aie~~ égue, arquait ou massifier, et de trompe et de défenses, composait une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne ~~d'afrique~~ afrique.

Joseph Kessel, le lion

Sacha
Fanny
Victor

Matin Africain

La brise du matin jouait avec les dernières nuées. L'amisait par ce qui restait de brume, les abreuvoirs et les paturages qui foisonaient ent de mufles et de nasaux, de flancs sombres, doré, rayait, de cornes droites, fûgues, arquaient ou massives, et de trompes et de défenses, composait une tapisserie fabuleuses, suspendue à la grande montagne d'afrique.

Joseph Kessel

Le lion

Nadyson

Matin Africain

La brise du matin jouer avec les dernnière nuée o
Tamiser par se qui rester de brume, les arbrevoirs
et les paturages qui foisonnent de mufles et de naseaux
, de flans ~~sombres~~ sombres, dorées, râlliers, de cornes droites
, ègus, arquée ou maçive, et de trompes et de défence,
composée une tapiserie fabuleuse, ~~=~~ auspendu a la
grande montagne d'Afrique o

Joseph Kessel, ~~lion~~ de lion

Claire.

Matin Afriquin.

La brise du matin jouer avec les dernière nué.

Camiser par ce qui rester de brume, les abreuvoir est les paturages qui foisonner de muffle et de naso.

De flans sombre, doré, réllé, de corne droite, égus arqué ou massive, et trompe et de défhanisses, et de grand défhanisses, compausé une tapisserie fabrique,

Sandra

Matin ~~Afrigan~~ Afriquin

La brise du matin jouait avec les dernières nuées. Camisé par se qui restait de brumes, les abreuvoirs et les pâturages qui foisonner de muffles et de naseaux, de flancs sombres, dorées, rayés, de cornes droites, aiguës, arquées ou massives, et de trompes et de défenses, compausé une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique.

Joseph Kessel, le lion.

Madyson
Claire
Sandra

Matin Afriquain

La brise du matin ~~jouait~~ jouait avec les dernières nuées. Camisoles par ce qui restait de brume, les abreuvoirs et les pâturages qui foisonner de mufles et de naseaux, de flancs sombres, dorées, rayés, de cornes droites, égus, arquées ou massives, et de trompes et de défenses, composé une tapisserie fabuleuse, suspendue à la grande montagne d'Afrique.

Joseph Kessel, le lion.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus :

- Savoir orthographier, A. Angoujard, Hachette éducation, collection pédagogies pour demain didactiques, Paris 1994.
- Didactiques de l'orthogaphe, J.P Jaffré, Hachette éducation, collection pédagogies pour demain didactiques, Paris 1992.
- Comment les enfants apprennent l'orthographe, B. Pothier, Nathan, collection pédagogie Retz, 1996.
- La langue française mode d'emploi, E. Charmeux, M. Grandaty, F. Monier-Roland, C. Barou-Fret, Sedrap, extrait du guide pédagogique (ouvrage destiné à la classe).

Ouvrages consultés :

- Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes, Paris 2002, C.N.D.P.
- Programme de l'école primaire, Paris 1995, C.N.D.P.
- Observation réfléchie de la langue, document d'accompagnement, 2005.

Documents audiovisuels :

- www.crdp-montpellier.fr/bsd/, vidéo d'une dictée négociée.